

インクルーシブな集団生活場面での 発達障害のある子どもの理解と支援

古屋 喜美代

1 発達障害のある子どものインクルーシブな場での課題

特別支援教育の推進の中、通常の学級における発達障害のある子どもの学習面・生活面での支援のあり方は大きな教育上の課題である。一方学校終了後の放課後をみると、発達障害のある小学生の場合は学童保育所やデイサービスを利用することが多い。放課後の場合は特に生活面での課題が大きくなる。

筆者は障害のある子どもとない子どもとが共に生活するインクルーシブな放課後学童保育所での特別支援児童巡回相談に長年携わってきている。巡回相談とは、子どもの生活場面の観察と関係者(できるだけ全ての放課後児童支援員、児童館であれば館長、相談員)による事前・事後カンファレンスにより、子どものアセスメントを深め、教育・支援について話し合うものである。当該自治体の学童保育所では、通常学級に通う発達障害のある子ども、特別支援学級、特別支援学校に通う発達障害のある子どもも共に生活する。概ねの学童保育所の生活の流れは、学校からの帰宅、自由遊びを軸にしながら、おやつや帰りの会の集団での集まり、当番など役割行動がある。1か月または季節単位で誕生会や季節行事(お祭り等)の取り組みを行う。その他、集団づくりのために学年別集団遊びの時間を設けたり、工作的な遊びの企画を設けるなど、それぞれの学童保育所の特性を生かして豊かな生活づくりに取り組んでいる。昨今は学童

保育所の大規模化(在籍児童数100名等)による困難点は大きい。本稿では障害のある子どもとない子どもとが共に生活する上での課題と子どもの成長に焦点を当てる。

筆者が関わってきた学童保育所では、保護者の同意の下特別な支援を必要とする児童の支援状況により、非常勤の支援員の加配を行っている(対象児童1名につき、或いは2名につき1支援員の加配など)。加配された支援員の対象児童への付き方・対応の仕方は個々の現場の実情に応じて話し合いの下決められている。発達障害のある子どもの多くは6年間在籍することは多いが、子ども集団は低学年から中学年児童が中心となるため、当該児童の成長段階により子ども集団自体はメンバーが変化していく。発達障害のある子どもにとっては同じ生活の場であり、6年間の課題の変化、集団との関わりの変化・成長が見出される。そこから思春期段階の課題が示唆される。

本論文では、過去の巡回相談での複数の事例をもとに発達障害のある子どもの生活上の困難を取り出し、その特性の理解と集団生活場面での全体への支援と個別的に考えるべき支援について検討していく。継続的な巡回相談の記録をもとにしているが、個別の事例として扱うことを避けるために、巡回相談で対応した類似している複数の事例から、ほぼ共通に見られた行動特性を抽出し、これについての理解の視点、必要な個別的対応の視点、集団との関係性への支援の視点を取り上げる。抽出した行動特性(エ

ピソード)は可能な限り具体的なエピソードとして、しかし細部は変更を加えた上で、子どもの特性を描き出すことを試みた。論文作成に当たっては、巡回相談実施自治体の担当部署の了解を得ている。

取り上げるのは、2タイプの発達障害の子どもでもある。

- ① 衝動性が高く落ち着きのないADHD傾向の子ども
- ② 軽度知的障害のある自閉症スペクトラム障害の子ども

第1に、小学校段階で教師や放課後児童支援員が対応に苦慮することが多いADHD傾向の子どもについてである。通常学級に在籍していることが多く、就学段階では診断を受けていない場合も多い。こうした子どもの集団生活場面での特性と、何をポイントに支援していくことが効果的かを考察する。第2に、軽度知的障害のある自閉症スペクトラム障害の子どもである。彼らは特別支援学級に在籍していることが多く、日常的な通常学級の子もとの交流が十分とはいえない。そうした子どもにとって、インクルーシブな場がその発達に有効となるポイントを考察していく。

2 衝動性が高く情動コントロールが難しいADHD傾向の子ども

2-1 注意欠如・多動性障害 (ADHD) とは

ADHDの診断基準はDSM-5 (アメリカ精神医学会 精神疾患の診断・統計マニュアル)によれば、学校や家庭などの複数の状況において、年齢にそぐわない不注意ならびに多動性/衝動性がおおよそ小学校卒業までに半年以上継続しており、それによって日常生活に困難をきたしている状態を指す。

生物学的要因の一つとして遺伝的な要因が挙げられ、脳内の神経伝達物質の調整不具合の報告から薬物治療が行われる。知識や推論する力

そのものは定型発達児と同水準にあるものの、学習を支える基盤となるワーキングメモリや処理速度が相対的に低下した特性を示すと考えられる (小林ら, 2018)。

注意のコントロールの困難さといった本質的特徴が大きく変化することはないが、発達段階によって表面的な特徴は変化する場合がある。思春期段階で表面的な多動は目立たなくなことは多いが、気持ちの落ち着かなさや不注意症状がより目立つようになる。青年期には時間管理や学習面での計画性、社会的な生活上の困難などが目立つようになることは多い (小林ら, 2018)。

2-2 ADHDのある子どもの行動特性

ADHDの子どもにとって、就学前段階の通常の生活環境は刺激過剰状態である。このため次々に注意が転導し、一つのことに取り組むことは難しい。特に保育所・幼稚園など集団場面に入ることは落ち着かず困難である。小学校段階ではより教室ルールの順守が求められることから、就学前段階で徐々に軽快しつつあった多動性・衝動性は、一旦は悪化したように見えるようになることが多い。これは、生活環境が変わり、見通しが持ちにくくなるゆえの混乱と思われるが、ADHD児の周囲の大人 (教師、放課後児童支援員) がどのような支援を行えるか、周囲の子どもがどのように関わるかにより、ADHD児の発達状況が変わることを意味する。

ここでは複数の児童をモデルに、ADHDのある子ども架空事例Bさん (男) とする。放課後の生活場面を取り上げるため、学習面には言及しないが、ADHD児は学習障害 (LD) を併発する場合は少なくないことは押さえておく必要がある。

(1) 感情爆発や周囲とのトラブル①：状況理解のずれと意図のずれ

小学校の放課後に過ごす学童保育所にやってきたADHD傾向児童Bさんは新しい生活環境の刺激に落ち着くことができず、部屋から部屋へ飛び回ることが多く、1か所で一つの遊びに集中して取り組むことがほとんどなかった。放課後児童支援員（以下、支援員）による声掛けと、毎日ほぼ決まった生活の流れが分かっていると、好きな遊びをする時間は長くなってきた。

Bさんは一輪車の借り出し場面で使用ルールが分からず、順番を待てない。支援員がルールを教え、借り出し順ノートに氏名を記載し待つが、ちょうど集合時刻になってしまった。順番で乗れると思っていたBさんは感情を押さえられず、Bさんの前に一輪車を使用していた女兒を押してしまう。自分の意図とずれた状況の展開に、情動の混乱をきたし、「女兒のせいで一輪車に乗れなかった」と誤解したようである。

おやつのお替りをする際に、支援員による全体への声掛けで「〇時までには食べ終わった人からお替りを取りに行く」という指示が出された。Bさんは全体の話をはほとんど聞いておらず、遊び食べして時間がかかってしまい、やっと食べ終わってからお替りを取りに行く。しかしすでに時刻を過ぎ、お替りはなくなっている。怒ったBさんは咄嗟にお皿を投げてしまう。

他にも、乗ってはいけない約束の場所に乗ってしまう、部屋から飛び出すなど、危険防止の点で目が離せない行動がある。

ADHD傾向の子どもは知的な遅れはないため、知的に遅れのある子どもに対するような個別の言語指示が必要ないように思われがちである。実際は注意散漫で情報の聞き漏らしが多く、状況理解できていないことから「マイルール」で動き、「自分勝手」と思われているところがある。一見、理由なく突如生じた衝動的行動にはよくよく観察するとBさんなりの理由があ

る。支援員からするとその理由が事前にキャッチできないため、Bさんの行動に振り回されると感じて、どうしても制止と叱責が多くなる。

(2) 気持ち、情動コントロールの難しさによる行動の切り替えの困難

自由遊びからおやつや帰りの会など、子どもたちが集合する場面では、集合のお知らせ放送を聞いて分かっている、集まりの場に移動しようとしな。グズグズと行動を切り替えられないBさんに支援員が声をかけるが動かず、押し問答になってしまうと机の下に潜り込んでしまうのであった。

Bさんが落ち着いてから、Bさんが最も信頼する支援員がゆっくりと話を聞いてみると、「集合の場には行かなければならないことは分かっている」「けれども今やっているゲームで頭がいっぱいで切り替えられない」という、自分の気持ちを切り替えられないこと自体が苦しいと感じているようであった。

Bさんは自分の気持ちを振り返る力を示しているが、そうした振り返りは学童段階では弱い子どもは多い。

(3) 気になる子どもに対する挑発行動（ちょっかい）と集団遊びに入れるようになってからのルールを巡るトラブル

幼児期には好きな友達が登園すると走り出して押してしまうなどの行動があったが、小学生段階では手を出すことは少なくなった。しかし本人が気になる子どもに対して「ブタ」など汚い言葉を言っちょっかいを出す。そこから小競り合い、けり合いなどになってしまうことが多い。一方、他児の方もルールから外れることの多いBさんを揶揄するようにからかう言動をすることがあった。

走り回ること大好きで、初めは支援員が一緒に入って関係調整を行いながらではあったが

ドッジボールに入るようになった。ボールの投げ方は上手くはないが、嬉々として逃げ回ることができる。ただ、早々にボールを当てられ、当たったのに当たっていないと言い張り、すねてそのままゲームからいなくなってしまうなど、気持ちのコントロールの課題は残る。

好きなドッジボールでも自分から友だちを誘うことは難しい。Bさんは友だちとやりたいことをまずは支援員に「一緒にやろう」と誘いかける。大人が介在することで友だちとの遊びが成立する状況にある。

2-3 支援のポイント

(1) 支援の基盤を支える大人との信頼関係

Bさんのように衝動性が高い子どもはあらゆる刺激に反応してしまうので注意散漫となり、大事な情報にアクセスしていそうで実はできていないことが多い。学童保育所での生活を見ると、支援員の声かけ・指示が全体向けにとどまり、Bさん個人に個別にかけられることは少なかった。このような状況でBさんはマイルールで生活しようとし、それがしばしば「わがまま・自分勝手」と大人や他児に誤解されることになる。

叱責の繰り返しや、周囲の他児からの冷やかしなどが重なると反抗的になっていきがちである。叱責による自尊感情の低下が情動をコントロールしようという意欲も低下させ、投げやりになる。反対に、相手が自分を認めてくれていると分かると、元来人なつこさのあるADHDの子どもは相手の承認を得たいという気持ちが高まる。

Bさんの場合、Bさんの気持ちを丁寧に聴き取ろうとする支援員と出会い、対話と傾聴の中で自分の気持ちを振り返ることができるようになる。支援員は、Bさんは自分でもどうにもならないつらさを抱えていること、ルールに従えない自分に辛い思いを抱えていることに気づい

て、丁寧に個別に向き合う時間を作っている。自分を分かってくれる大人の存在により、Bさんはこの支援員の存在を求めるようになる。この大人—子ども間の信頼関係は、教育的指導をBさんが受け入れていく上で不可欠なものであった。

(2) 予告による見通しと承認フィードバックの工夫

ADHD傾向の子どもに大人が一年中振り回されている気分になることがある。しかし特に気になる場面の記録を取るようにすると、気になる行動が頻発する場面が特定の場面に多いことが見出される。そのような場面について行動上のルールを明確に明示しておくことが重要となる。ルールは視覚情報にして一緒に確認することから、一人でも確認をしていけるように習慣化したい。

こうした子どもは目の前にある刺激に飛びついてしまい適切な行動ができなくなるのだが、そもそも適切な行動を取りたいという気持ちを育てることが必要であり、子どもの「望ましい行動」を増やすことが鍵となる。子どもは何が「望ましい行動」であるかを知らないので、強圧的にしつけるのではなく、具体的に行動を教えていくことが大切となる。強圧的なしつけはかえって子どもの反発を招く。

ここでペアレント・トレーニングの考え方が有効となる（パークレー、2000、上林ら、2009）。子どもの現在の行動を、「してほしい行動・増やしたい行動」「してほしくない行動・減らしたい行動」「許しがたい行動」に分類する。初めから多くの行動を目標にすることは無理で、目標を精選することが重要である。

「してほしい行動」は承認と賞賛のフィードバックを与えることができる行動であり、ADHD児が望ましい行動を身に付けることを動機づけることになる。ADHD児は自分で自分を動機づける自己強化力が弱く、望ましい行

動は頻繁に即時に大人から肯定フィードバックを行う必要がある。「してほしい行動」は頻度は少なくとも実行できている行動でなければならない。このため、子どもによっては「ほめられる行動なんて何も見つからない」という印象を持つ場合があるが、行動記録を取ることで、実は「望ましい行動」をしている場面に気づくことができる。同齡の他の子どもがその行動をしても特段賞賛を与えることはないのかもしれないが、ADHD児にとっては、当たり前が当たり前でないと「望ましい行動」として抽出する。たとえば、「おやつが始まるの時間に座って挨拶して食べ始める行動」はできて当たり前だが、そうした行動パターンに肯定フィードバックを与えることから始める。

「許しがたい行動」はルールの特化と頻繁な確認が原則で、子ども自身が行動する前にルール（視覚情報）を自己確認する習慣を形成することを目標とする。大人はADHD児の大変さに圧倒されがちだが、行動記録を分析的に見ると「許しがたい行動」は特定の行動である。多くの行動は「してほしくない行動」として気になるけれども、その行動に反応しない（無視）ことで対応していく。結果的に「望ましい行動」が増えることで「してほしくない行動」の減少を促す。一時的に「してほしくない行動」が増えることがあるが、一過程として長期スパンで子どもの変化を追う。

Bさんの場合、ある支援員はとても上手にその行動を褒め、Bさんもその支援員に認められたいという気持ちで行動する場面が増加していった。例えば集まりの会への参加について、必要以上に守らせようとすると押し問答になってしまう。前もっての予告をして誘うが、深追いはせず、参加できている場面を褒めていった。

「物を投げること、暴言を吐くこと」はBさんと支援員とで話し合い、克服目標（許しがたい行動）とした。傾聴と対話を通して、Bさん

自身にどうしたら自分の行動を止められそうか、本人なりに考えさせることが重要であった。本児が変わりたいと思うこと、自ら納得して決めることが鍵である。行動振り返り表を作成し、支援員と共に一日を振り返り、この目標を達成した時はシールを貼って達成を確認するようにしていった。家庭でも同様の行動振り返り表を使用し、1週間の振り返りでシールがたまると好きなファミレスに行くなどしていた。

Bさんは褒め上手な大好きな支援員との関係をもとに、徐々に「望ましい行動」を増やしていくことができた。

(3) 状況理解しやすくなるような環境調整

「物理的環境の調整」

ADHDの子どもにおいては、外界の刺激を少なくして注目すべき刺激を明確にし、集中しやすい環境を作っていきたい。教室場面では黒板周りに授業に無関係な掲示物を置かない、気の散りにくい座席に座ること（校庭の様子が気になり、前の子どもにちょっかいを出しやすいという席を避ける。教師が小まめに声をかけやすい座席が望ましい）、学級文庫などにはカーテンを掛けておく、机椅子は音の出にくいよう工夫をする、集中しにくい場面でパーティションを使用するなど、状況に応じた刺激量を減らす工夫が必要である。

残念ながら、在籍児童数が多い学童保育所の生活空間の刺激量の調整は学級以上に難しい。しかしゲームなど遊具の収納場所の明示と集合時の座席の工夫、落ち着かない時には図工室等で落ち着くための居場所をつくる、パーティションを活用するなど、可能な範囲の環境調整を行った。

「時間的見通しを立てやすくする」

生活の流れを見通すタイムスケジュール表を時計図と共に掲示し、時間を意識する働きかけを行う。活動前にBさんと共に集合の時間を読

み上げ確認する。

「状況理解を補う個別の声かけ」

Bさんの感情爆発やトラブルの背景にはBさんなりの理由、状況の誤解がある。ことの流れを掴んでいない支援員にすると理解しがたいのだが、「何らかの理由がある」という前提で対応することが不可欠である。この点を理解せずに叱責が先行すると、反抗的な態度を強める可能性がある。

全体指示を出す際には個別にも声かけをしておく。本人に全体指示で出された約束を言わせることで本人が約束を思い出しやすくしておく。注意集中が苦手なため、全体指示を聞き漏らして理解していないことが多いので、個別での支援は必要である。

他児とのトラブルが生じしやすい遊び場面を選び出し、遊ぶ上でのルールを書き出し、明示化した。遊びルールブックとして、支援員と一緒に遊ぶ上でのルール確認を行うことを重ねた。

「トラブル頻発場面の見直し」

特定の遊びの場面でトラブルが頻発することがある場合、その場面の見直しを図ることも重要である。たとえば狭い場所でのドッジボールで頻発する時、もっと広い外遊びで、異なる集団遊びに誘いながら、行動の様子の違いを見る。単にエネルギー発散するだけでなく、行動を制御するコントロール力を使用する集団遊びに誘うなどして、コントロール力を高めることが望ましい。

(4) 楽しい活動経験の蓄積と他児との関係を大人がつなぐ

ここまで述べてきたように、ADHD児の場合行動コントロールに目が向きがちである。しかしADHD児であれ、楽しい生活を送りたい子どもであることに変わりはない。人なつこさ

を備えた子どもも多く、根源にある楽しい生活を作り出す努力が他児同様必要である。薬物療法を併用する子どもの場合、薬を飲んでいる時に学習に集中し、友人と良い対人関係を経験するなど、教育場面を通してこそ成長発達することが可能となるのである。薬を飲めば治るというものではないことを理解しておきたい。

また、ちょっかいを出す行動は他児と関わりたい気持ちの裏返しである。ただし、社会的なコミュニケーションルールを身に付けられていないために挑発行動になりトラブルになってしまっている。それゆえ、「ちょっかいは他児との関係を繋ぎ開くチャンス」と捉えた支援が必要となる。

Bさんはエネルギー発散型の遊びが好きである。自分から他児を誘って遊びを始めることは難しいが、大好きな支援員を遊びに誘う形で他児とのドッジボールに参加できるようになる。マイルールで周囲とぶつかり、気持ちをコントロールできないことはあるが、他児と一緒に遊びたいという気持ちは大変強い。支援員が遊びルールの事前確認を繰り返し、他児との間を調整しながら、楽しく遊べる時間が徐々に伸びるようにサポートした。

ドッジボールで自信をつけてくると、ボードゲーム・カードゲームなど他児との遊びのレパートリーが広がった。当番活動への参加も支援員からの承認賞賛を期待して参加するようになり、集団参加場面に関しての成長は大きく見られた。一方、宿題場面では「やらなければならない」ことは分かっているものの、どうしても手が付かずにいることは多い状況である。保護者との話し合いにより、学童保育所の役割としては、宿題よりも楽しい集団生活を重視することを合意している。

(5) ユニークな発想を活かすことと役割行動

基本的に行動のブレーキをかけることが苦手

な子どもであるため、無理にじっとさせようとするのではなく、全体のルールに則る形で動かすようにしていく方が良い。それは子ども自身にとっても、また周囲の子どもから受け入れられやすいことから必要な手立てである。

こうした子どもは活気にあふれ、目立つことも大好きである。前に出て役割行動を果たすことで喜びを感じ、また大人がその行動を認め承認のフィードバックを返しやすくなる利点もある。リーダーとして相応しい行動、振る舞いというものを子どもと一緒に考えることができることが次の自分の行動のモニター力を育成する上で役立つ。

また彼らは次々とユニークな発想で遊びのルールを面白く変えたりする力がある。一步間違うと、他児を無視した「マイルール」の自分勝手さになるので気をつけねばならないが、発想のユニークさを大人が上手く拾い上げ、他児に繋ぐことで遊びや活動が発展することがある。それはADHDの子どもにとっては大きな自信となり、自分の良さを尊重してくれる大人に対して信頼関係を深めることにもなる。

(6) 自分の行動をモニターする力の育成

ADHDの子どもは自己の行動をモニターし調整する力に弱さがある。そのため司会の役割行動をする時に大声で怒鳴ってしまうなど、行動の調節が不適切なことがある。不適切な態度を叱責するのではなく、事前に約束をし、あるいは後で落ち着いて話し合うなどしていきたい。その中で自分の声の調子の不適切さなどに気づかせたい。行事などの際はビデオ録画映像を見て、初めて自分の声の大きさに気づくということもしばしば起こる。要は叱責ではなく、自己の行動を大人と共に振り返る機会を作る、そこから適切な態度というものを知り、行動ルールを考えさせ、守ることができたときにしっかりと承認していくことが必要で、モニターする力を育てるという視点が必要である。

(7) 周囲の子どもの理解を促す

ADHD児がちょっかいを出したり、突拍子もない行動を取ることに對して、周囲の子どもたちが冷やかしたり揶揄したりすることがある。こうした刺激がますますADHD児の衝動的な反応を引き出してしまふ。このような子ども間の負のスパイラルを防ぐことは教育支援の課題である。

Bさんの場合は好きなドッジボール場面で支援員が関係調整を繋ぐなかで、遊び仲間として受け入れられていった。Bさんも友だちに受け入れてほしい気持ちから、マイルールを通すことも減少していった。またBさんの発言や行動にはユニークな発想があり、それを支援員が取り上げて遊び方を広げてみることもあった。冷やかしの対象から、面白い友だちへとBさんを見る目が変わることがBさんの安定にとって重要な点であった。

(8) 思春期の課題

授業中教室からとび出すなど多動性を強く示していた子どもも、思春期に入るところにはある程度教室ルールに従えるようになってくる。(6)で述べた自己の行動のモニター力が付いてくると、意識的・自覚的に行動をコントロールできるようになる。しかしそわそわと落ち着かない、思考が次々とぶ、話し出すと止まらないなど、転導性、集中しづらさの問題は継続している。

これまで述べてきたように、ADHDの子どもに行動に大人や周囲が振り回され、叱責と対立構造ができてしまうと、ADHDの子どもは自尊感情を低め反抗的な行動を強めてしまいやすい。これが非行の問題とも結びつきやすい要因である。ADHDの子どもの場合、外に向けての問題行動が深刻化しやすい状況があることをDBD(Disruptive Behavior Disorders)マーチと呼び、そうした過程を引き起こさないため

の早期からの理解が必要となる(常田, 2018)。ADHDそのものからくるのではなく、2次障害によるものとしてこれを防ぐことが子どもの適応上非常に重要である。

3 軽度知的障害のある自閉症スペクトラム障害の子ども

3-1 自閉症スペクトラム障害とは

DSM-5では、次の2点の行動特徴が発達の初期から見られることにより診断される。

① 社会的コミュニケーションおよび相互関係における持続的な障害

他者の存在を意識すること、他者に対して関心を持つこと、他者の感情を様々な要因から想像して理解すること(心の理論)などの面での困難や偏り。

② 限定された反復する様式の行動、興味、活動

同一性保持、興味関心が極端に狭くかつ強い。こだわりの強さ。

感覚に対する感受性・鈍感さ。

これらの特徴はその強弱において連続体(スペクトラム)をなし、自閉傾向の強さの違いが発達像を大きく変えることになる(エコラリア、常同行動の繰り返しなど重度の行動障害の姿から、一方的コミュニケーションとなりがちなアスペルガータイプまで)。

3-2 自閉症スペクトラム障害の子どもの行動特性

ここでは特別支援学級在籍で軽度の知的障害のある自閉症スペクトラム障害児複数をモデルに、架空事例Cさん(男)として描写し、学童期に生じやすい特性を取り上げていく。

(1) 生活面の安定

自閉症スペクトラム障害(以下ASD)の子どもは就学した段階で生活環境が大きく変わることによって自閉的なこだわりが強くなり、落ち着かさなさが増すことが起こる。見通しの持てない不安な状況によるところであり、この点を理解して可能な限り子どもにとって、時間的見通し、空間的見通し(その場は何をしたらいいのか)、人的見通し(自分の支援者がある一定期間定まっている。例:支援者は毎日変わるのではなく、週単位で交代する)が立てやすくなるような支援をしていかねばならない。ある程度決まった生活パターンが繰り返され、見通しが持てるようになることで、ASDの子どもの状態像は一般的には適応的になっていく。

(2) こだわりに見える活動とファンタジー

知的な遅れのないアスペルガー型の子どもや、軽度の知的障害を伴うASDの子どもは、学童期に外部からは想像できないようなイメージの世界を内的に繰り返していることが多い。アスペルガー型の子どもは言葉に遅れはないものの、一方的なやりとりになってしまうことが多い。軽度の知的障害を伴うASD児の場合、言葉はあるけれども他者とスムーズに会話をすることはできない。西本(2008)によれば、自閉的ファンタジーの世界で、「独り言を言いながら、一人で何役もこなしながらにかのしぐさをしていたり、絵に描いたりしてそれに没頭するようになる」といった姿である。幼児期段階で特定のものへのこだわり、例えば電車や車、アニメキャラクターなどに強くこだわりを示し、学童期段階でそれらがストーリー性をもって展開していくことに大人が気づかされることがよく生起する。

内的な世界への没頭は、不安に満ちた周囲の世界からの逃避の側面を持つことがあり、変わらないよく知るこだわりの世界が本人に安心を

与えている。だとすれば、不安や脅威を低減していくことが求められる。

子どもの状態像から判断すべきこととして、こだわり行動を否定的に捉えて禁止したり、逆に過剰にこだわり行動に支援者が巻き込まれすぎたりということは避けるべきであろう。

小学校低学年段階のCさんはなかなかうまく自分の世界を表出できず、ボーとしていることもあった。しかし子どもの内面に触れる大人の働きかけにより、あふれ出すように内面世界を表出し始めることがある。例えばCさんは様々な容器が好きで、普段は簡単な工作をしていたが、ある時箱をお家、ヤクルト容器を子どもに見立てて生活の流れを再現、大人にも役割を振って（お兄さん、お母さん）お家ごっこ・学校ごっこ（遊び）を始めたのである。「ご飯ですよ」「〇時です。お風呂に入ります。」等々、生活の流れの再現の細かさ、遊びの中の会話のリアルさに支援者は驚かされる。Cさんの場合、本人の中にあるイメージを外側から察知しづらい所があったのだが、共有してくれる人がいると気づいた時そのイメージはあふれ出したのである。こうした支援者との世界の共有経験はCさんの安心感の醸成につながっていくと考えられた。

(3) 一方的な言語とその意味

中学年段階のCさんは「〇〇知ってる?」「〇〇くん、来る? 来ない?」等質問形で一方的に繰り返し大人に話しかけることがよくある。アスペルガー型や軽度の知的障害のASD児では、単純な質問で答えを知りたいのではなく、話しかけることが目的で、答えを聞いてもその答えを繰り返すといったことが多い。いわゆる一方通行的な言語であるため、気持ちのキャッチボールは難しいのだが、そうした言語は他者と関わりを持ちたい子どもの関心の表れである。そうした意味を理解して、大人とのかかわり、子どもとのかかわりの形成を考えることが必要

である。

(4) 他児への関心と活動の広がり

Cさんは低学年段階から他児の名前をしっかりと覚えている。ロッカーに貼られた名前を読み、誰のロッカーであるかも認識している。時には忘れ物をした子どもを追って届けようとするなどさえある。実際に他児とやりとりをすることは難しいのだが、他児のことをよく知っている。知っているけれどもほとんどやりとりがない状態から、小学校高学年段階で他児との交流が生まれてくる場合がある。班でのおやつや帰りの会など日常生活の流れを共にする背景があって、ASD児にとっても他児にとっても楽しみな活動場面が見いだせた時である。

例えば高学年段階で関係性の発展がみられて集団遊びに参加できるようになった子どももいる。Cさんの場合、低学年段階では一人ボールを投げ上げてはキャッチすることが楽しみであったのが、そこに支援者が参加してボールのやりとりに誘い、少しずつ二人でのボール遊びが成立するようになる。中学年段階ではドッジボールで遊ぶ子ども集団はCさんにとってとても魅力的であったのだろう。Cさんはその集団の周りをドリブルしながらウロウロするなど、関心を示していた。支援者が集団に誘い入れても参加は難しいのだが、参加する子どもに優しくボールをぶつけ、気持ちが子どもに向かう姿が見られた。そうこうするうちに高学年段階で、支援者がドッジボールに繋ぐとうまく集団遊びに参加することができるようになった。ルールを完全に理解していないところはあるのだが、ボールが当たると抜けるというルールなど、要は理解しており、大人や他児の言葉かけに助けられながら参加が可能になった。しかもこの遊びを楽しむようになったのである。低学年・中学年の子どもたちは、機敏に動き回るこのCさんに気軽に声をかけ、一緒に遊ぶことに違和感を持つことはない様子である。むしろ本

児の一風変わった声掛けによるボールあてを面白がったりする。もちろんそこからからかいに繋がる危険性もあるので、大人による仲間関係の様子への気配りは必要である。

Cさんが他児とのかかわりを楽しみに行動できるようになったことは、Cさんの自信につながり、今後思春期での自己意識の成長過程を助けていくものと考えられる。

3-3 支援のポイント

(1) 分かりやすい環境調整、視覚情報の積極的活用

ASD児にとって生活環境の構造化は不安を低減する。分かりやすい環境により子どもの生活・学習上のパフォーマンスは上がると考えられる。一般的に聴覚情報より視覚情報の方が理解しやすい場合が多く、時間的構造化としてスケジュールの活用、場所の構造化を図り、できるだけスケジュール変更を避け、変更がある場合は前もって繰り返し提示しておく。

とはいえ、学校や学童保育所のような集団生活の場は変化、過剰な刺激に満ちた場である。本人の不安が高まる際には刺激を低め、安心できる環境（クールダウンの場）を用意することが必要である。

また、3-2 (2) で触れた「ファンタジー」のように、自分の内面世界を表現するきっかけをつかみづらいASD児は少なくない。その子どもにとって表現手段に出会うことは他者と世界を共有する手段を得ることになり、世界が大きく変わることになる。Cさんの場合、内面にある象徴遊びの世界を表現するということが重要であった。

一般に視覚情報の活用（絵カード、文字カード、自発的文字表示など）はASD児の「分かって動く力」「他者とやりとりする力」を押し広げる。各子どもの成長段階に合った言語コミュ

ニケーションの拡大・代替表現手段を積極的に探していくことがASD児にとって大きな支援となる。この点でのICT活用の拡大・代替手段の進展は大きいといえよう。

(2) 道具的基地から安心の基地へ

ASDの子どもは乳幼児期段階で大人の膝に椅子のように座ってきたり、欲しいものを取らせようと腕を引っ張る（クレーン現象）といったことが生じやすい。大人にくっつくことで不安を低減させるといったアタッチメントを形成しているとはいえ、大人は自分の不安を低減させる手段を与える人、要求を満たすための人といった「道具的基地」に留まることが多い。別府（2007）は不安な状況で安心するためにブランコに乗ろうとし、保育者をブランコのところまで引っ張って行く例を挙げている。本来の「安心の基地」として機能しているならば、保育者にくっつく、抱きつくことで安心を得るはずである。しかしながら、まずは大人がこの「道具的基地」として認知されることが安心の基地への発達の可能性につながることを示唆している。

学齢段階では支援者に対しても「この大人とはこの関わり」といったパターンのなかかわりを作り出しながらそのやりとりが一定の安心感をASD児にもたらすようである。パターンのなかかわりのみに過度にこだわる状況は見直しが必要であろうが、大人との安心できるパターンから大人が安心の基地となり、さらに他児に対する関心が広がる可能性があると考えられる。

(3) 役割行動という社会的スキルの学習、コミュニケーションの広がりへ

基本的に多くの子どもが生活する集団場面は、ASD児にとっては刺激が過剰な場である。その一方で、集団生活の中で他児の行動に関心

を示すようになっていくこと、地域の学童保育所で地域の子どもたちと接点をもつことへの保護者の願いを実現するといった意義がある。

子ども集団に安定していられる状態を形成するために、支援者が援助しながら集団の一員として意味ある行動を果たすことは、ASD児が達成感を感じる上でも、他児から見て集団の一員として認められていくためにも重要である。ASD児の場合やらなければならない行動が明白で習慣化している時、その行動をきっちりと学習し日課として遂行できることが多い。また意味ある行動を取ること自体に安心を感じているように思われる。

Cさんの場合は、まず役割行動を行えるようになり、集団生活への適応がよくなっていき、徐々に支援者がいなくても班活動の中で（おやつ場面など）役割分担、役割遂行が可能になっていった。班の中で、受け身ではあるが役割を割り振られ、その役割を果たすという社会的スキルを身に付けることができた。役割行動を遂行できる子どもとして他児から認知され、大人とCさんが関わる場面に他児が入ってくることが生じるようになっていく。そうした中で、Cさんの好きなボール遊びがきっかけとなり、高学年段階で集団遊びへの参加が実現したのである。

集団生活の日課の中で役割行動を作り出すことが、ASD児に生活面の見通しを与える場面となり、社会的スキルとなり、他児との接点の機会となる。ポイントは、その子どもに合う役割行動を根気よく探し、継続的に働きかけることである。集団遊びへの参加にまで至るとは限らないが、役割行動はASD児にとって生活場面でのコミュニケーションを広げる重要な機能を果たしている。

(4) 子どもの強みを生かす

Cさんが高学年段階で集団遊び場面参加が可能となった例からは、Cさん自身の強みが伸び

ることの大切さを教えてくれる。Cさんの場合比較的身体能力があり、ボールが大好きであった。この運動的関心を一人遊びから二者のやりとりへ、支援員による子ども集団への誘いかけへ、といった段階を踏みつつ補助していったことが広がりにつながったと言える。

誘っても関係性に繋がらないなど、個々の子どもによって状況は大きく違うと思われるが、本人の強み、得意を重視して広げる支援の重要性は共通である。

(5) 思春期の課題

ASD児の場合、学習面では刺激の統制された落ち着いた環境が望ましく、特別支援学校や特別支援学級での学習が中心となる。一方生活面でのインクルーシブな場の交流や経験は今後より重視されねばならない。Cさんのように、地域施設でのインクルーシブな生活経験を蓄積することは、思春期以降もCさんの地域施設への参加を容易にする。何より地域の子どもたちがCさんの存在をよく知ることが地域参加の心理的障壁を低めることになる。

現実には思春期以降はデイケアでの放課後生活が主流となっているが、青年期以降の生活の場をよりインクルーシブなものにしていくことは今後の重要な課題である。

4 組織的な連携の中で、発達障害のある子どもを育てる

インクルーシブな場での発達障害のある子どもの成長を促すためには、個々の特性を理解することだけでなく、個に応じた支援を可能にするために生活する子ども集団を育てることが重要となる。そのためには組織として支援者が協働して集団づくりに取り組むことが前提となる。特に、小1プロブレムと言われる移行段階は子ども集団が混乱することが多く、手厚く対応し集団ルールづくりをしていく必要がある。

発達障害のある子どもへの支援にあたっては、担当者制を取ることが有効なことが多い。ただし、担当支援員が単独で子どもを抱え込み、関係性が煮詰まるようでは逆効果である。大人との安心できる関係を築くとともに、多面的な視点で子どもの特性を捉えるためにも担当支援員を交代制にすること（例、1週間交代）、支援員間の情報交換を密にすることが重要である。支援員間の情報交換の場としてミーティングを頻繁に開く、支援児童ノートを共有して記録する等の協働上の工夫が不可欠となる。

保護者との連携が重要なことは言うまでもない。保護者は子どもを育ててきた専門家であり、家庭ならではの知恵がある。環境が異なるため、保護者の知恵がそのまま学童保育所で生きるとは限らないものの、家庭という場での子どもの姿、特性理解を深めることができる。集団場面での子どもの状況を共に考えながら、お互いに協力できることを探して子どもの支援を考え合うことが求められる。

【文献】

- 別府哲（2007） 障害を持つ子どもにおけるアタッチメント 数井みゆき・遠藤利彦編『アタッチメントと臨床領域』 ミネルヴァ書房
- 上林靖子監修（2009） こうすればうまくいく 発達障害のペアレント・トレーニング実践マニュアル 中央法規
- 小林秀之・米田宏樹・安藤隆男編（2018） 特別支援教育 一共生社会の実現に向けて— ミネルヴァ書房
- 西本絹子編（2008） 学級と学童保育で行う特別支援教育 金子書房
- 常田秀子（2018） 注意欠如・多動性障害(ADHD) 西本絹子・古屋喜美代・常田秀子『子どもの臨床発達心理学』 萌文書林